15/1/73

erg

Ecole de recherches graphiques
Institut supérieur libre d'arts plastiques

Une école expérimentale.

Un moment de crise.

Le moment semble particulièrement mal venu pour tenter de proposer un renouvellement de l'enseignement artistique. Ce moment est en effet celui d'une crise profonde, affectant l'ensemble du champ dans lequel l'enseignement artistique a cru jusqu'ici trouver sa fonction.
Il y a crise dans les arts dits "plastiques". Cette crise n'a pas seulement ébranlé les cloisonnements traditionnels entre peinture, sculpture, gravure etc, mais porte une interrogation toujours plus anxieuse sur la nature et la fonction mêmes de l'art, sur la définition d'une spécificité de l'acte artistique, sur les frontières à assigner à ce qu'on croyait pouvoir appeler les arts visuels.
Des phénomènes comme l'art cinétique, le land art ou l'art conceptuel portent la recherche artistique dans des domaines qui sont sans rapport avec la savoir-faire technique et les schèmes esthétiques auxquels forment les écoles d'art traditionnelles. A moins d'ignorer délibérément l'indétermination à laquelle ces tendances nouvelles ouvrent le champ des arts plastiques, il faut bien convenir que toute pédagogie artistique se trouve ici sur un sol mouvant.

Il y a crise dans les "métiers d'environnement" (architecture, urbanisme, design, graphisme...). La foi semble s'être perdue dans les idéaux qui animaient les pionniers de l'architecture et du design contemporains, et qui consistaient en l'espoir qu'un progrès technique et esthétique dans l'environnement entraînerait une amélioration sensible des conditions d'existence, et finalement des rapports humains et sociaux.
L'écart entre ces ambitions et les réalités socio-économiques dans lesquelles elles cherchaient à se réaliser s'est avéré infranchissable de par la seule volonté des architectes, des designers ou des graphistes. La confiance en des principes directeurs s'étant perdue, ceux-ci apparaissent de plus en plus comme des idéologies en porte-à-faux sur la réalité.
Par ailleurs, l'existence d'une crise générale de l'environnement à l'échelle internationale (engorgement des villes, crise des transports, pollution etc.) ayant répandu l'idée, d'ailleurs juste, que ces problèmes requéraient des solutions politiques, il s'ensuit chez les praticiens des métiers d'environnement un désintérêt pour la recherche de solutions techniques et formelles allié à des préoccupations sociologiques et théoriques de plus en plus marquées, et accompagné d'un engagement ou d'un fatalisme politique selon les cas.
Ici encore, devant le désarroi des spécialistes eux-mêmes, on chercherait vainement un sol de convictions et de méthodes sur lequel asseoir une pédagogie des "métiers d'environnement".

Il y a crise aussi dans la théorie.L'ampleur des crises précitées entraîne des ébranlements similaires dans les disciplines destinées soit à aider à la compréhension des phénomènes artistiques,soit à fournir la pratique des métiers d'environnement de bases scientifiques.
Les catégories traditionnelles de l'esthétique,de la philosophie et de l'histoire de l'art s'avèrent incapables de répondre des mutations survenues dans l'art moderne depuis soixante ans,à plus forte raison,de la succession toujours accélérée des avant-gardes.
Il est vrai qu'une intense recherche théorique est en cours dans ces domaines,mais qui ne peut désigner des certitudes.
Les écoles d'art les plus soucieuses de modernité sont donc actuellement prises dans un tissu de contradictions et d'incohérences dues à la coexistence d'un langage ancien périmé et d'un langage nouveau non encore arrivé à maturité.
En ce qui concerne les métiers d'environnement et de communication,la volonté progressiste qui s'accentuait depuis les années 50 de fonder la pratique de ces métiers sur un ensemble de connaissances scientifiques plutôt que sur l'intuition talentueuse et la maîtrise de procédés esthétiques,cette volonté a elle-même perdu de son assurance.
D'une part,un tel enseignement n'a pas,jusqu'ici,donné les résultats pratiques escomptés,et d'autre part,un vaste mouvement critique a traversé depuis le champ scientifique, particulièrement dans les sciences du sujet,mettant en avant l'urgence de la réflexion théorique et épistémologique,et portant le doute sur la validité des applications empiriques et opérationnelles.
Au double plan des conceptions théoriques devant guider un enseignement artistique et du contenu même à donner à la formation théorique,le sol semble donc là tout aussi instable qu'au niveau des pratiques.

Il y a crise enfin dans l'enseignement.Les réformes pédagogiques et institutionnelles qui ont répondu à la contestation universitaire de ces dernières années n'ont pas épuisé le nombre de questions que cette contestation posait.
Il semble qu'au delà d'un besoin de réformes,la fonction sociale de l'école doive être remise en question,peut-être même,comme le prétendent certains,la structure scolaire ne répond-elle plus à la fonction humaine et sociale de transmission et de construction de connaissances.
Le succès de formules comme "la formation permanente" marque le reflux d'une conception de l'école comme lieu provisoire d'acquisition du savoir et indique au contraire le besoin d'ouvrir l'institution scolaire,en amont comme en aval,sur le milieu culturel et professionnel,et sur le tissu social tout entier.
Mais dans ce domaine comme dans d'autres,si les besoins se précisent,aucune recette n'existe encore quant aux types d'organisation qu'il faudrait adopter pour rencontrer ces besoins.

Un moment critique.

Point de rencontre de ces diverses crises,l'enseignement artistique se trouve donc en un point critique,mais qui est pour notre projet un point de départ obligé.
Et c'est au double sens du mot critique que nous demanderons de nous indiquer ce point de départ.
Car les crises que nous avons esquissées ne sont pas seulement désarroi.Le trouble et l'incertitude ne font qu'exprimer négativement qu'une crise,c'est aussi le moment d'une intense recherche dont l'inventivité se polarise surtout comme une fonction critique.
Ceci indique au moins trois conséquences :
la première,c'est que l'art ne s'oppose pas à la critique, comme on le pense trop souvent,que l'un n'a pas la richesse pour lui et l'autre la stérilité.
Entre l'activité créatrice et l'activité critique,il n'existe donc aucune différence de nature,mais plutôt de polarité.Quand l'activité artistique semble orientée vers une production constructive,et la critique vers une analyse déconstructive,il apparaît en période de crise,lorsque l'art se fait critique,que c'est la même productivité,le même potentiel créateur qui s'investit,affecté seulement d'un signe inverse.
La seconde,c'est que l'élaboration d'un espace ou d'un langage nouveau ne peut se faire que dans la déconstruction de l'ancien.C'est ce que l'histoire de la peinture contemporaine thématise.Le mouvement qui va de Cézanne à nos jours apparaît aujourd'hui,et de plus en plus clairement, comme le retour transformateur d'une question adressée à la peinture.Chaque réponse proposée par les peintres est une nouvelle façon de poser la question.
C'est aussi ce que la critique théorique nous enseigne aujourd'hui.Le vaste mouvement de remise en cause qui secoue le champ des sciences humaines,et en particulier, dans l'interrogation portée sur le langage,n'est pas seulement marqué du doute.Il est aussi le lieu où s'élabore un langage nouveau.
Ainsi symétriquement,l'art,loin d'être le domaine d'une pure créativité,se fait réflexif et répète autrement les questions qu'il s'adresse à lui-même ; et la théorie,loin d'être le domaine d'un commentaire critique,se fait créatrice et transforme le langage par lequel elle opère ; jusqu'au point,où comme dit Barthes,la théorie devient oeuvre ; jusqu'au point aussi,où comme le montre l'art conceptuel,l'oeuvre devient théorie.
La troisième conséquence de ce double aspect de la crise, c'est qu'il n'y a pas lieu de la craindre.Elle s'offre plutôt comme une chance,celle d'un bouillon de culture où la critique est porteuse de questions nouvelles,et où l'inquiétude suscite l'imagination des réponses.
Loin d'être mal venu,le moment nous semble donc,malgré les apparences,spécialement propice à la mise sur pied d'une école expérimentale.
Que ses assises pédagogiques soient incertaines,tant mieux. Cela n'en assurera que mieux ce caractère expérimental.

Mais que l'expérience puisse être menée à bien,à partir seulement d'un chaos d'incertitudes,cela non.
Or,comment pourrait-il en être autrement,ce sont les facteurs mêmes de la crise qu'il faut interroger,si nous voulons en induire des principes directeurs,tant au niveau de l'organisation d'une telle école,qu'au niveau de l'enseignement proposé.

Crise artistique.

La crise des mouvements artistiques actuels montre bien que ce qui nourrit la créativité des artistes,c'est le retour répété d'une question primordiale adressée à la peinture par les peintres modernes depuis les impressionnistes et Cézanne.En gros,cette question s'énoncerait comme suit : comment faire fonctionner,par le seul jeu des formes et des couleurs,un espace perceptif qui se définisse autrement que par référence à une réalité représentée,ou comment révéler les fonctionnements sémantiques nouveaux,autres que la représentation,impliqués par la recherche d'un tel espace ?
L'histoire de l'art contemporain est tissée de la répétition transformatrice de cette question.
Cependant,ce n'est pas à la manière d'une interrogation abstraite que le travail artistique la pose,mais plutôt comme une tentative expérimentale,c.à.d.une analyse empirique toujours reprise de son propre fonctionnement.
Cette remarque doit nous permettre de tirer quelques conséquences pour l'organisation de notre école :
1. Ce caractère expérimental de la recherche artistique est primordial.La plus grande ouverture doit donc être préservée,qui fasse de l'école un terrain d'expérience où ces questions seraient travaillées,sans préjuger de leurs réponses.
2. La pédagogie artistique ne peut être normative.
Ce qui ne veut pas dire qu'elle est impossible,et qu'il faut renoncer à tout enseignement sous prétexte de liberté créatrice.
Mais il paraît évident que les axes directeurs de la pédagogie doivent être les questions posées plutôt que leurs réponses.Si nos vues sont correctes,ces axes concerneraient donc l'étude des fonctionnements perceptifs et corporels des arts plastiques,et l'étude corrélative de ses fonctionnements signifiants.
La formation pratique développerait l'aptitude expérimentale à aborder ces questions,la formation théorique l'aptitude analytique.(Etant donné que les questions que nous avons mises en évidence n'affectent pas seulement la pratique actuelle de l'art,mais obligent à reconsidérer l'histoire de l'art selon un autre mode de lecture.)
3. Dans ce climat d'ouverture,les orientations proposées aux étudiants n'ont plus à se mouler dans les classifications anciennes en peinture,sculpture,illustration etc.
Cela implique indépendance entre la stratégie pédagogique générale (axes de questions),les apprentissages de techniques d'effectuation,et les disciplines éventuelles présentes

et futures,qui pourraient donner un nom (et assurer un débouché) aux activités qui se pratiqueront dans l'école.
4. D'un point de vue technique,l'apprentissage du dessin n'est plus le seul point de départ à la formation artistique.Le dessin doit lui-même être considéré comme un champ d'interrogation comportant divers modes de fonctionnement sensori-moteurs et signifiants.
5. Cette façon d'envisager l'art en termes de questions ne revient pas du tout à se retrancher derrière un certain sceptacisme.Elle implique au contraire que l'on se donne aussi les moyens théoriques d'aborder sérieusement ces questions.Au niveau des étudiants,on développera donc l'esprit critique dans le cadre d'une ouverture générale aux problématiques contemporaines,et on fournira les instruments théoriques adéquats pour le traitement de problèmes spécialisés.Au niveau des enseignants,il est nécessaire que l'école devienne un lieu de recherche théorique et pédagogique,les professeurs ayant souci de favoriser la reprise théorique du travail des étudiants.

Crise de l'environnement.

La crise de l'environnement est évidemment liée à la crise artistique.
Les idéologies de l'environnement critiquées aujourd'hui reposaient sur l'espoir d'une intégration totale des arts plastiques dans l'architecture et le façonnement de l'environnement.Ces idéologies ont eu le mérite,d'abord, de prendre acte du décloisonnement des métiers d'art,et ensuite,de mettre en avant la fonction sociale de l'artiste.
Seulement,prôner l'unité organique des arts et de l'architecture,ce n'était pas seulement mettre en cause l'autonomie des arts plastiques,c'était aussi méconnaître la spécificité expérimentale de la peinture moderne et vouloir subordonner sa fonction critique à la fonction utilitaire de l'architecture.
Ce rêve nostalgique d'unité,qui fut celui du Bauhaus,vint donc révéler et masquer tout à la fois la question primordiale de la spécificité critique et expérimentale de la pratique artistique dans son rapport à son inscription sociale concrète.La crise actuelle des métiers d'environnement est une conséquence de cette ambiguïté.
Au départ de la création d'une école qui envisage la production artistique à partir des questions qui lui sont adressées,mais qui ne peut négliger de considérer les perspectives concrètes de travail de ses étudiants,cette question doit donc être reposée en des termes neufs,et les conséquences,tirées.
1. Il n'est pas sûr que la peinture soit encore aujourd'hui le lieu historique privilégié où se posent expérimentalement les questions de l'espace et du sens.Ce lieu n'est pas davantage l'architecture ou la sculpture,mais semble plutôt disséminé entre un travail sur la surface,sur l'objet,sur l'environnement ou même sur le concept.
Toute hiérarchie perd ici son sens,et ce serait plutôt à un non-lieu qu'il faudrait conclure.

Ceci veut dire qu'il faut abandonner toute idée d'hiérarchie artistique (beaux-arts,arts décoratifs,arts appliqués) de même que l'idée selon laquelle la peinture p.ex.serait par essence gratuite et expérimentale,alors que l'architecture serait par essence utilitaire et sociale.
Ce qui implique que l'école ne soit pas seulement "en question" dans sa pédagogie de base,mais jusque dans ses finalités.
Il est donc impossible de définir à l'avance des "métiers" auxquels l'école donnerait accès.Ceux-ci ne peuvent être formulés pour l'instant que comme des questions à circonscrire ou des voies à tracer progressivement.
2. Mais la pédagogie doit être telle que quelles que soient les issues professionnelles qu'on en attende,l'étudiant puisse toujours se situer dans un registre de travail correspondant à ses capacités et à ses préoccupations.
Le cheminement de la formation se présente donc comme une problématique,conjuguée par l'étudiant dans un ordre de registres qui lui conviennent.
Et c'est au cours de ce cheminement que l'étudiant apprendra à se situer et à définir lui-même les modalités de son insertion dans la vie socio-économique.
3. En cela,l'école se doit pourtant de l'aider.
Ici,il convient de noter une contradiction inhérente à l'enseignement artistique.Tout enseignement remplit en somme une double fonction,qui devrait être réciproque,mais est souvent antagoniste.
Cet antagonisme se marque entre la fonction subjective de l'enseignement,qui est d'ouvrir l'individu à une acquisition de connaissances spécifiques,de même qu'à un épanouissement intellectuel et moral,et sa fonction objective, qui est de fournir à la société les diverses mains d'oeuvre spécialisées dont elle a besoin.
Dans le cas des écoles d'art,on peut dire que cet antagonisme se redouble.Les métiers d'art ont en effet une fonction très peu utilitaire dans la société,et la position de l'artiste,quand il est authentique,est toujours quelque peu critique,marginale et asociale.
Dès lors,les écoles d'art sont en quelque sorte mises en demeure de justifier leur existence par une fonction sociale dont elles ne peuvent rendre compte.Et il faut bien constater que par manque de reconnaître cette contradiction,l'enseignement artistique s'est souvent vu contraint d'atténuer le pôle critique du travail artistique,en même temps qu'il tentait d'aplanir l'antagonisme en ouvrant des sections d'"arts appliqués",voire d'"arts commerciaux".
L'école que nous ouvrons ne saurait échapper à ces contradictions.Bien au contraire,ces contradictions de l'enseignement artistique se reflèteront directement et plus encore qu'ailleurs dans la pédagogie proposée, puisque celle-ci s'organise à partir des axes de questions et non pas en vue des seuls débouchés pratiques.
La responsabilité de l'école vis-à-vis de l'étudiant se trouve ici engagée sur un terrain éthique.Le problème ne peut être esquivé de penser les rôles sociaux auxquels l'école désire préparer ses étudiants.L'état de crise dont nous partons empêche cependant de les prédéterminer.

Il reste donc qu'à travers ces crises,l'école doive appuyer les forces de changement qui pourraient les débloquer,et tenter de définir des débouchés nouveaux,compatibles avec le pôle critique du travail artistique,désormais ineffaçable.

Crise théorique.

Nous vivons une époque d'intense réflexivité.Tous les domaines scientifiques,et singulièrement,les "sciences humaines",traversent aujourd'hui une crise théorique, caractérisée justement,par un repli critique.
Il convient de prendre cette crise,et surtout cette critique,au sérieux.
Elles manifestent en effet qu'il est désormais impossible de concevoir encore le progrès scientifique comme le mouvement d'un savoir en direction de sa vérité et de son objectivité.L'illusion positiviste recule,et le concept de science lui-même se trouve mis en doute.
Mais au delà d'un certain relativisme,ce doute appelle à un repli critique.Dans presque tous les champs scientifiques,de même qu'en philosophie,on procède à ce retour sur soi,cette auto-analyse,qui bien loin d'être un retour en arrière ou un aveu d'impuissance,apparaît comme une relecture de l'histoire,qui déplace et les problèmes, et la façon d'en parler.
Dans le domaine de l'esthétique,qui nous interesse plus particulièrement,cette relecture dévoile que la crise n'est pas seulement une crise de l'interprétation,mais une critique du langage.Découvrant son objet propre comme une structure de langage,élaborant sa méthode comme un travail dans le langage,l'esthétique aujourd'hui,ne peut faire autrement qu'épouser le mouvement critique qui secoue les sciences du sujet,sous peine de retomber dans des catégories défuntes.
C'est dire que la recherche ne pourra pas se séparer de l'enseignement,ou que l'enseignement,s'il veut être actuel, sera amené à participer à la recherche critique contemporaine.
Les conséquences au niveau de l'école se liront immédiatement:
1. Les remises en cause qui ébranlent le champ théorique font qu'il est actuellement aussi difficile de parler des pratiques artistiques que de les exercer.
Etant donné que les conceptions classiques de l'esthétique sont devenues manifestement inacceptables,et que les théories nouvelles qui s'ébauchent à travers ce mouvement critique n'ont pas encore atteint un stade opératoire,il n'y a d'autre solution pour la pédagogie esthétique,que de s'inscrire dans ce mouvement de recherche.Cela ne veut pas dire qu'il faut faire des étudiants des chercheurs,mais cela signifie qu'il est indispensable de permettre aux étudiants d'aborder les questions esthétiques dans une problématique générale qui comme telle,dépasse de loin une prétendue spécialisation sur les problèmes artistiques.
2. La formation théorique doit donc être beaucoup plus appuyée qu'il n'a été d'usage jusqu'ici dans les écoles d'art,plus diversifiée aussi,et organisée selon une découpe

correspondant d'emblée à la refonte des sciences humaines en cours.
3. Ceci pose le problème de la liaison entre cours pratiques et cours théoriques.Il sera tout d'abord aisé de voir ce que la formation théorique ne peut pas être.Il ne s'agit pas d'une "culture générale",si l'on entend par là une sorte de prélude humaniste à la spécialisation ; il s'agit au contraire d'une connaissance spécifique cherchant à définir progressivement son objet propre,en recourant certes à des disciplines différentes,mais précises.
Il ne s'agit pas non plus de prétendre faire de la formation théorique la base scientifique sur laquelle se fonderait le travail pratique.On a vu plus haut à quelle impasse mène cette idéologie positiviste.La pratique artistique n'est jamais l'application d'une théorie.
Le rapport théorie/pratique ne peut être fécond que s'il s'agit d'un échange dialectique.Ce rapport nous semble avoir d'autant plus de chances de se réaliser :
1° que la formation,tant théorique que pratique,est articulée sur des axes de questions,plutôt que sur des schémas explicatifs ou normatifs ; 2° que ces axes de questions sont les mêmes dans l'ordre pratique et dans l'ordre théorique ; et enfin 3° qu'en ce moment de crise aussi bien artistique que théorique,ce sont les mêmes énergies qui travaillent ces questions sur leur mode spécifique.
4. C'est dans ce rapport dialectique entre la théorie et la pratique que réside précisément le caractère expérimental de l'école.On se rendra compte que ce terme ne désigne nullement une sorte de travail de laboratoire,tel qu'il s'en pratique dans les sciences exactes : l'expérimentation ne sert ici aucune vérification,mais consiste plutôt dans une relance mutuelle de la pratique et de la théorie.C'est ce rapport original,instable peut-être, mais essentiel,qui devra non seulement être préservé, mais constamment réajusté.C'est cette régulation que nous appelons expérimentation,et c'est à intégrer l'expérience mouvante de ce rapport que visera l'effort pédagogique.Cela réclame à la fois la plus grande souplesse, et une forte coordination.

En guise de conclusion.

Au sein d'une telle situation de crises,et en appui sur ses facteurs critiques,la décision de mettre sur pied une "école de recherches graphiques" est un pari.
Faire un enseignement artistique en reculant devant cette mise en jeu serait le condamner d'avance à la sclérose.
C'est donc un pari obligé que nous prenons là,et dont l'enjeu ne peut être que positif.
C'est de plus un pari de chaque instant,car les dés n'en sont pas jetés une fois pour toutes : en acceptant de nous laisser guider par des questions critiques,nous engageons l'école dans le sens d'une redéfinition permanente de ces questions,toujours rapportées à l'étudiant,en qui elles doivent devenir productives.